

A személyiség fogalmának és rokon fogalmaktól való kellő elkülönítésének elméleti és gyakorlati neveléstani jelentősége.¹⁾

I. Elméleti bevezetés.

1. E tanulmány címe azt követeli meg, hogy a lelki „személyiség” fogalmának — mért az alábbiakban csak a *lelki* személyiségről lesz szó — világos és egyértelmű jelentését adjuk. E tárgyban röviden a következőket mondhatjuk:

A „*lelki személyiség*” fogalma a *legáltalánosabb, leggazdagabb* és úgy is mondhatjuk: *legjelzőtlenebb* foglalata az egyén összes lelki, pszichés jegyeinek. Jelenti a lelki élet *legnagyobb* szerkezeti (strukturális) egészét és egységét, ezért *egyéb, különös* (speciálisabb) lelki szerkezetek fogalmai (mint a *temperamentum* vagy a *jellem* fogalma, csakúgy mint az egyéni pszichomotorikus struktúra, az „eszméleti”²⁾ struktúrák, az értelmi szerkezet³⁾, az érzelmi⁴⁾ és akaratí élet struktúrái, neki, mint a legfelsőbb lélektani struktúra-fogalomnak, alárendeltek. Az egyetlen „*lelki*” (vagy „*lélektani*”) jelzőn kívül minden további jelző (v. ö. pl. az „*affektív*”, „*erkölcsi*”, „*gyakorlati-cselekvő*”, vagy pedig a „*gyermeki*”, „*női*” stb. személyiség fogalmait) a személyiség-fogalom köré csak korlátozhatja, sőt esetleg, jogtalanul, összezavarhatja. Így pl. az „*erkölcsi*” személyiség fogalma is nem *tisztán-pszichés* fogalom, mert az (általános és tiszta) „*lelki személyiség*” logikusan *előtte* jár a (különös) „*erkölcsi*” személyiségnek: előbb adva kell lennie a (lelki) *személyiségnek általában*, hogy azután az *erkölcsi* személyiségről — amelynek fogalmát lényegesen meghatározzák nem lélektani (tehát a lélektantól idegenelví, heterogén) szempontok is — beszélhessünk.

2. A lelki személyiségnek ezt a fogalmát néhány rokon, de mindmáig igen gyakran azonos jelentésűeként használt fogalomtól, így el-

¹ A szerzőnek a *Deutsche Gesellschaft für Psychologie* XVI. Kongresszusán (Bayreuth, 1938.) tartott előadása után („Theoretische und Praktischerzieherische Bedeutung einer genauer Abgrenzung der Begriffe „Persönlichkeit“ und „Charakter“). Hasonló tárgykörrel foglalkoznak a szerzőnek az e tanulmány végén közölt *Bibliografiai utalásokban* feltüntetett 21, továbbá 30—31. számú dolgozatai. Tanulmányunk I. fejezete a 21. számú dolgozat szövegezésére támaszkodik.

²⁻⁴ V. ö. e szerkezeti kérdésekben a *Bibliogr. utalások* következő számain: 1—3. („eszmélet”); 4—14. (értelem); 15—17. (magasrendű értelem, „zseni”-probléma); 18. (érzelem); továbbá 19. (általános rendszerezés); 20—31. (temperamentum-, típus-, személyiségproblémák).

sősorban a „jellem“ és a „temperamentum“ fogalmától lehető élesen el kell különítenünk. A nélkül, hogy ezúttal részletesebb összehasonlító és kritikai elemzésekbe bocsátkoznánk⁵⁾, a *temperamentumról* — elsősorban a modern, exaktabb klinikai és kísérleti orvoslélektani és pszichiátriai kutatásokra támaszkodva — röviden a következő meghatározást adjuk: a temperamentum egy *külsőlegesebb*, közvetlenül *szomatikus-konstitúciós* (örökletes alkati) meghatározottságú egyéni egység: *dinamikus, mozgás* — tempó, ritmus — és *hangulati* tényezők rész-egésze. A *jellem*, szűkebb értelemben⁶⁾, ezzel szemben már *belsőbb* egységet jelent: az egyéni (elsősorban akaratos) célkitűzések irányában való többé-kevésbé egységesen alakult *életvezetés módját*. Így azon a nézetet vagyunk, hogy pl. az *extra-* vagy *introverzió*nak (vagyis a külvilág felé való fordulásnak vagy a befelé, önmaga felé való fordulásnak) egyébként annyira fontos jellegzetessége nem *jellemvonás*, szűkebb értelemben, éppoly kevésbé az, mint az inkább *elméleti* vagy *gyakorlati* érdeklődés vagy az uralkodó különös (speciális) *érdeklődésirányok*. Az érdeklődés kérdése általában nem *jellemkérdés*. Azonban nem jellemproblémák a fenti értelmezés szerint a különféle különös *képesség-* (tehetség-) problémák sem, sőt a mintegy elsődleges-örökletes megalapozású célkitűzések problémája sem. A jellemhez tartozik azonban az a tény, hogy *hogyan*, milyen módon fordul az emberi egyén kifelé vagy befelé, az elmélet vagy a gyakorlat irányába, a gazdasági élet vagy a történelem vagy a matematika vagy a zene stb. tárgyai felé, hogy *hogyan* törekszik (bármifajta) céljai felé (pl. egyenesen vagy hamissággal és fondorkodással), hogy *hogyan* keresi tervei megvalósítását, hogy mennyire cselekszik következetesen, határozottan stb. Nem jellemkérdés, hogy vajon az egyénben az *értelem* vagy az *érzelem* uralkodik-e, sőt az a kérdés sem, hogy vajon embertársait bensőleg igazán *szereti-e* vagy sem, és az a kérdés sem, hogy milyen *meggyőződése*i vannak. A jellemhez tartozik azonban, hogy vajon az egyén bátran és következetesen a maga (éppen ilyen és ilyen) *meggyőződése*i szerint cselekszik-e, hogy vajon korrekten viselkedik-e másokkal szemben (és saját magával szemben is), hogy vajon *kifelé* nem valami egészen mást mutat-e, mint amilyen a maga *belsőjében* és i. t.

⁵ l. 21, 31.

⁶ Arra a kérdésre, hogy miért keressük a jellem fogalmának valamely *szűkebb* értelmét, így felelünk: Azért, mert a tudományban bármely fogalmat (amennyiben az pontos meghatározásnak egyáltalában hozzáférhető) teljes joggal csak *pontosan* körülírt jelentésben szabad használnunk. A jellem mibenlétéről adni szokott tágabb értelmezésnek azonban a legtöbbször önkényes és igen bizonytalan körvonalúak, úgyhogy a tágabb értelmezések útján (amint a tényleges tudománytörténeti fejlődés- és a lélektan, pszichiátria, neveléstan stb. jelen helyzete is mutatja) elméletileg lehetetlenné vált a jellem fogalmának kellő élességű elkülönítése egyrészt a *tipusnak* (lényege szerint más jellegű) fogalmától, másrészt az *össz-személyiség* általánosabb fogalmától (amelynek körébe a jellemnek *minden* szűkebben értelmezett fogalma is beletartozik). Ez az elméleti „lehetetlenség“ magyarázza az e fogalom körül dúló, tudományelméleti szempontokból elszomorító — és *gyakorlati* kihatásaiban is igen kedvezőtlen — zavart, bátran mondhatnók: anarchiát.

Látjuk már, hogy a személyiség fogalma valóban tágabb a temperamentum és a jellem fogalmainál, hiszen *mindazok* a lényeges lelki tényezők, amelyek sem a szorosan vett jellemhez, sem a temperamentumhoz *nem* tartoznak (pl. a különféle képességek és tehetségek, az emlékezet, a fantázia, az értelmi szint, az egyéni érdeklődés területei és i. t.) mind-mind azonban *személyiségjegyek*. Tehát valóban nemcsak a *kisebb* különös lelki rész-struktúrák (pl. az egyéni pszichomotorikus szerkezet vagy az észméleti-felfogás és szerveződés jellege, vagy az értelmi szerkezet vagy az érzelmi és akaratú életnek bizonyos tekintetekben eléggé jól elkülöníthető szerkezetei), hanem a temperamentum és a jellem (karakter) *általánosabb* struktúrái is valóban a személyiség struktúrájának, mint a legfelsőbb és legáltalánosabb lelki struktúrának, vannak, rész-struktúrákként, alárendelve.

II. Személyiség és nevelés.

1. Mi a *gyakorlati neveléstani* értéke, kérdezzük most, a temperamentum-, jellem- és személyiségfogalmak fenti elkülönítésének?

a) A *temperamentum* a fent jelzett értelemben mintegy az egyénnek egy *első*, a kívül álló objektív szemlélőnek *azonnal feltűnő* megnyilatkozás-egységét jelenti. Tisztán lélektani szempontokból valami nem nagyon *bensőt*, valami nem nagyon *mélyet* jelent: éppen csak a (főleg a *külsőleges-motórikus* és a *kedélyi* mozgalmakban jelentkező) energia-, tempó-, ritmus-, hangulati meghatározottságokat jelenti. *Diagnosztikus* értéke (a), a nevelés számára is, abból a tényből ered, hogy az objektív megfigyelőnek *gyors első képet* ad a személyről. Minthogy a temperamentum közvetlenül kapcsolódik *szomatikus* (testi), biopszichés, biokémiás, fiziológiai. tényezőkhöz, nevelői befolyásolása elsősorban csak *közvetlenül szomatikusan ható tényezők* által (így klimatikus, fiziológiai, biokémiás tényezők, orvosszerek, étrendi változások stb. által) történhetik. Ebben kereshető — viszonylagosan csekély — *terapeutikus* nevelői értékének (b) lényege. Közvetlenül *konstitúciós-örökléses* meghatározottsága végül a nevelésben is értékesíthetővé teszi a temperamentumot mint igen jelentős *faji* jelző (indikációs) tényezőt (c).

(b) A *jellem*, a fenti értelmezés szerint, — amint már mondtunk — a *tényleges életvezetésnek* többé-kevésbbé egységes, az egyéni *átélésektől* és *fejlődéstől* is meghatározott módját jelenti, főképen az *akaratú* életre való tekintettel. A fenti értelemben vett jellem még mindig nem hatol a *legvégső* benső személyi rétegekig, legalább is nem *közvetlenül*. Így nem hatol a legmélyebb *cselekvés-motívumok* és az örökletesen *legvégső* fejlődés-, beállítódás-, *cselekvés-alapok* rétegeiig és számára nem hozzáférhetők a végső értelmi és egyéb érzékek, képességek, tehetségek, az 'érdeklődések, meggyőződéses stb. körei sem. *Diagnosztikus* nevelői értéke (a) az egyénbe való *viszonylagosan mélyebb* behatolás lehetőségében és a *fejlődés-eredményeket* is tükröző jellegében áll, *terapeutikus* nevelői értéke (b) abból a tényből fakad, hogy a jellem *közvetlenül*

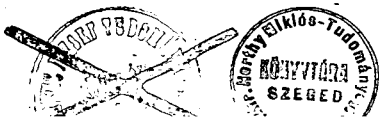
pszichés ráhatások által befolyásolható (ezek között környezeti és hagyományi tényezők, példaadás és a nevelői befolyásolások összes tényezői által), a viszonylagosan *mélyebb* személyiségjegyekre való ráhatás lehetőségével. Mint *faji* jegynek (c), a jellemnek általában. *csekélyebb* értéke van, mintsem a temperamentumnak: a jellem *egyéni* benső pszichés *fejlődés* által is alakul, mégis bizonyos karakterjegyek egész fajokra is jellemzőek (l. a (c) pontot is).

c) A *személyiség* gyakorlati nevelési értékének szempontjából főleg két jellegzetességet kívánunk hangsúlyozni: először azt, hogy a személyiségkutatás a pszichés személyiségnek *legmélyebb* magváig és határozmányáig képes hatolni, másodszor azt, hogy a személyiség az egyéni lelki életnek *legteljesebb* határozményája. *Diagnosztikus* nevelési értéke (a) ezért a lehető *legnagyobb*. Szintén legnagyobb *terapeutikus* értékét (b) viszont az a tény biztosítja, hogy egyfelől a (teljes és elmélyült) személyiségismeret képessé teszi a nevelőt arra, hogy az egyéni személyiség-szerkezetnek *összes és éppen legmélyebb* rétegeire is⁷⁾ nevelő hatást fejthessen ki, és hogy másfelől a *nevelt* egyén maga is éppen mint lelki *össz-személyiség* képes a *legteljesebb leggazdagabb* fejlődés megjárására. Végül: minthogy a lelki *össz-* vagy teljes személyiség mindig *egyéni* — éppen a legteljesebben egyéni — lelki egész, az örökléses *faji* meghatározottságok (c) általában éppen a *teljesen kifejlődött* egyéni személyiségben bírnak a viszonylagosan *legkisebb* jelentőséggel. E tétel azonban éppen nem jelenti azt, hogy a viszonylag legteljesebben kifejtett egyéniség *semmit* sem köszönhet fájának és semmit sem tükröz fájából: a tényleges helyzet az, hogy talán nincs is valóban nagy egyéniség aki-ben meghatározott (ilyen vagy olyan) faji jegyek ne éppen a *legkifejezettebb* (legpregnansabb) módon és a legkifejlettebb (sőt esetleg túlzó) fokban érvényesülnének. Éppen a nagy egyének egyúttal fajok legjellegzetesebb kifejezői is: valósággal természeti törvénynek mondhatjuk, hogy a „legáltalánosabb” szellemi nagyságnak is *meghatározott faji formát* (alkatot) kell öltenie: amint nincs *testileg* (szomatikusan) *fajokon kívülállóan* „általános” ember, nincsen ilyen szellemileg (pszichésen) sem.

III. További lélektani személyiség-problémák.

1. A személyi teljesség és mélység felmerült problémáiban legelőbb két kérdés kíván kielégítőbb leszámolást: a) Hogyan jutunk empi-

7 A *jellemnevelés* korlátait is éppen a (legmélyebbre hatolni képes) *személyiségkutatás* leplezheti le: ezeket a korlátokat legfőképpen az *örökletes-konstitúciósan végső* (mintegy „változatlan” — e kérdésre vonatkozóan l. 27. —) egyéni jegyekben találjuk: így pl. a veleszületett értelmi fogyatékos-ságban, az általános pszichés érzékenység („rendülékenység”) vagy tompaság fokában, az emberi szolidaritás-érzék vagy általában a morális-érzék veleszületett fogyatékos-ságában stb. stb. (ám pl. a *másodlagos* fejlődésű közöny és eltompulás, a fejlődésre ható különféle tényezők kedvezőtlen hatására megerősödött durva önzés stb. a megfelelő nevelés által min-denkor, még előrehaladottkorú egyénben is, nem kis mértékben lebontható).



rikus módon egy valóban kielégítő *személyiségismeretre*? és b) mit értünk ezen a kifejezésen: a személyiség „*legmélyebb*“ *rétégei*?

a) A lehető személyiség-vizsgáló módszereknek általában három lényeges fajtája van: 1. A vizsgálati személy (szabad vagy rendszeresen irányított illetve kiváltott) viselkedésmódjának, teljesítményeinek, cselekedeteinek lehetően objektív *megfigyelése*, — ide tartozik az írás-, rajz-stb. megfigyelés is. — 2. az exakt-objektív „*pszihotechnikai kísérletek*“, 3. a vizsgált személy szubjektív *vallomásai*, nyilatkozatai a saját lelki folyamatairól. — Részletezésekre ki nem térhetve,⁸⁾ rövid vázlatossággal a következőket kívánjuk e módszerfélésekről megjegyezni: Ami a *megfigyelés* módszereit illeti, tanácsos a megfigyelt egyéneket *sokféle* helyzetben és a legkülönbébb körülmények között figyelni meg — ami természetesen igen *sok időt* követel meg és mégsem teszi képessé a nevelőt arra, hogy egészen a *legvégső* ítélet- és cselekvésalapokig közvetlenül betekinthesse. A grafológiai értelmezések is a leggyakrabban fogyatékosak és megbízhatatlanok. A megfelelően gazdagon dokumentált megfigyelésadatok mégis megengedik, hogy bizonyos *mélyebb személyi motívumokra*, érzelmekre, törekvésekre, beállítódásokra következtessünk. (Az *önmegfigyelés* módszere neveléstani szempontból egyfelől inkább csak a nevelőnek *saját magára* irányuló megfigyeléseként bír pedagógiai fontossággal, másfelől, amennyiben a *növendék* önmegfigyelését jelenti, egyrészt rendszerint nagy mértékben megbízhatatlan, másrészt az önvallomásokkal egy csoportban értékelhető.) A pszihotechnikai objektív *kísérletek* számára elsősorban az uralkodó *érdeklődéskörök* és még inkább a különös *pszichomotorikus* képességek és mozgástényezők, az *energia* és az energia-felhasználás tényezői stb., de az értelmi és sok egyéb *képesség* is hozzáférhetők. Vannak ezenkívül szellemes tesztek, amelyek olyan jegyekre is, mint az *önuralom*, *megtapadás*, *türelem*, *alkalmazkodási képesség* stb., következtetni engednek. Azonban az ily módon nyert vizsgálati eredményeknek helyes és biztos *értelmezése* sok esetben — ott t. i. ahol nem egyszerű (külsőleges) történeésekről, hanem lényegszerint mélyebb *motívumokról* van szó — igen nehéz, és azt sem szabad elfelednünk, hogy az objektív kísérleti módszerek általában viszonylag csak *kevesebb esetben* értékesíthetők, mint a másik két módszer. Nem feledendő végül, hogy a kísérlet csak igen ritkán képes a teljes *életközelséget* és az életes cselekvések és elhatározások *szabadságát* és *teljesebb motíváltságát* biztosítani, a *mesterkéltség* jellegétől szabadulni, stb., és ezért a kísérletekről a vizsgált személyre általában *tipikusan* jellemző reakciók nem mindig domborodnak ki: sőt a kísérleti eredmények némely esetben egyenesen félrevezető ítéletre is készíthetnek. (pl. sok, mintegy *csapda*-szerű kísérletben, vagy a *morális* érzék vizsgálatára szolgáló kísérletekben — amelyeknek ezenfelül gyakori súlyos fogyatkozása az is, hogy nem is annyira magát a *morális érzéket*, mintsem inkább a *morális* vagy nem *morális* cselekvés-jellegnek helyes, (illetve a közfelfogással megegyező) *értelmi megítélését* vizsgálják.) Mi magunk végül arra az egyre erősödő meggyőződésre jutottunk el, hogy a *viszonylagosan* legnagyobb haszonnal értékesíthető (— mert *legteljesebb*, *legmélyebbreható*, egyúttal azonban meglehetősen gyors —) módszer a *növendék*

személyiségének vizsgálatára a nem szabad, de gondosan irányított és megfelelően felhasznált kérdőíves önábrázolási, *önvallomásos* módszerben keresendő — azonban csak akkor, ha megbízhatóságát a szokottnál lényegesen nagyobb értékűre felfokozni tudjuk, és eredményeit ezenfelül egyéb módszerek eredményeivel is egybevetjük. Utalunk e ponton egy új kérdőíves módszerünkre, amelyről részletezőbben az *Industrielle Psychotechnik* 1938. IV-VI. számában számoltunk be.

b) Ami a lelki személyiség *mélyléségi rétegződését* illeti, ebben, valamint némely egyéb itt érintett kérdésben különösen az *Archiv für die gesamte Psychologie* 101. kötetében (1938.) megjelent dolgozatunkra (Persönlichkeitsforschung) utalunk. Itt csak rövid összefoglalást adunk: A lelki tevékenység különféle köreit igen célszerűen *három rétegben* rendezhetjük. A felső, inkább *felszíni* (I.) rétegben a (tudatos) befogadás (átvétel, recepció) és az *emlékezés* lelki tényeit találjuk, valamint a különböző pszichés *feldolgozásmódoknak*, kibontakozásoknak, kiélés- („lereagálás-“) és cselekvésmórnaknak köreit. A *középső* (II.) réteg az *aktuálisan ható dinamikus irányító tényezőknek* (már mélyebb) birodalmába vezet: a mindenkori impulzusok, érdeklődések, hajlamok, vágyak, beállítódások területeibe, tehát azoknak a tényezőknek területeibe, amelyek az első, felszíni sík pszichés feldolgozásait, kibontakozásait, cselekedeteit, „lereagálás“-formáit, — mint aktuálisan ható *mélyebb aktivitásalapok* — határozzák meg. Ezek az aktuálisan irányító tényezők — amelyek többé-kevésbé már az elvégzett egyéni *fejlődés* eredményei, (úgy hogy közöttük már másodlagosan, harmadlagosan stb. kibontakozott tendenciákat, célkitűzéseket stb. is találunk) — természetes módon utalnak *még mélyebb*, lélektanilag végső, úgyszólván változhatatlan személyiségvonalásokra. A *legmélyebb* (III.) személyiségréteg ezért ezeknek az úgyszólván *változhatatlan, végső és legmélyebb* lelki határozományoknak *örökletesen-alkatilag* (konstitúciósan) meghatározott birodalmába vezet, pontosabban: 1. a legelsődlegesebb *szükséglet-* (a) és *képesség-* alapok (b) végső *minőségi* (kvantitatív) pszichés jegyeinek, 2. a végső *mennyiségi-dinamikus* meghatározottságoknak és 3. a végső egyéni *fejlődés-* alapoknak és határozományoknak birodalmába. Ha most tehát azt kérdezzük, hogy mit jelent ez a kifejezés: a „legmélyebb“ lelki rétegek, a fentiekben röviden jellemzett vizsgálati eredményekre támaszkodva azt feleljük, hogy a legmélyebb személyiségrétegek a következő lelki területeket foglalják magukban: 1. a) a *végső* elsődleges egyéni biopszichés *szükségleteket* — mint az egész egyéni pszichés létfontosságának őforrását, — 1. b) a rendszerint a biopszichés *szükségleteknek* megfelelő végső lelki *érzékeket és képességeket* — mint azokat a tényezőket, amelyek az egyént *minőségi* (kvalitatív) oldalról arra képesítik, hogy életes-lelki szükségleteit kielégíthesse — 2. a biopszichés *energiának*, a feldolgozások *tágasságának* és *gazdagságának* végső mennyiségi-dinamikus alapjait, az egyéni *mozgásformáknak*, a pszichés tempónak stb. elsődleges, végső alapjellegzetességeit — mint azokat a tényezőket, amelyek az egyén számára *mennyiségi-* (kvantitatív-) *dinamikus* oldalról teszi lehetségessé, hogy (— képességeit tényleges gyakorlati érvényesülésre, kibontakoztatásra hozva —) *szükségleteit* kielégíthesse, végül 3.

az egyének szerint igen különböző, végső fokon szintén az örökletes konstitúcióban meghatározott *fejlődés* alapokat, egyéni végső fejlődéshatározmányokat.⁹⁾

IV. A nevelés a „magasrendű személyiség kibontakozásának szolgálatában.

1. Kétségtelen, hogy a legeredményesebb nevelés az lehet, amelyik úgy befolyásolja a nevelendőt, hogy befolyásoló hatása a lelki személyiségnek minél *végsőbb* határozományaiig képes elérni. Gyakorlatilag ez annyit jelent, hogy legeredményesebbé az a nevelés válhat, amely legalább az *aktuálisan ható* egyéni impulzusokat, hajlamokat, érdeklődéseket, célkitűzéseket, beállítódásokat (természetesen az *önmagával* szemben való beállítódást is, tehát pl. az önellenőrzés és önfegyelmzés, önlegyőzés stb. tényezőit is) *kellően* fölismerni és befolyásolni képes (vagyis legalább a *II. mélységi rétegig* lehetőleg). e tényezőket a kitűzött végső nevelői *célnak* megfelelően (ami közvetlenül nem lélektani kérdés, hanem értéktörvényszerűségei) — még teljesebb erősödésre, kibontakozásra segíti, illetve amennyiben kell, módosítja, átalakítja, gátolja, esetleg a lehetőség szerint megsemmisíteni törekszik. A legeredményesebb nevelés elvileg még ennél is *többre* képes — bár teljesebb hatással nem egy meghatározott növendék *egyéni* életében, hanem csak egész *nemzedék-sorozatokon át tartó* ráhatások útján: képes az egymást követő nemzedéksorozatokra gyakorolt *azonos szellemű* nevelői befolyásolás útján a *legmélyebb*, végső-konstitúciós meghatározottságú tényezőkig is behatolni, az ősök sora által meghatározott öröklési alaptényezők módosításával. (E tényből közvetlenül folyik annak a nevelésnek jelentősége, amelyik a *faji* értékekkel és esetleg a leküzdendő faji fogyatkozásokkal is — *kellően* számot vet. A helyes faji neveléssel — amelynek objektív jelentősége külön kidomborítandó — ki kell egészítenünk a *nemzetnevelésnek* a legelső között hazánkban — *Imre Sándor* — hangoztatott rendszerét. Oly problémákort értünk itt, amelyik csak a legutolsó évtizedekben, sőt a legutóbbi években — az öröklésbiológiai és örökléstani modern kutatások alapján — ért meg odáig, hogy fölvetése valóban objektíve tudományos tárgyalásra és igazolt kutatási eredmények alapján való termékeny gyakorlati hasznára vezethessen el.)

2. A fentiekből új részletekben is világossá válhat, hogy valóban *mennyi* mindent jelent a kielégítő (teljes és mély) személyiségismeret a nevelés gyakorlata számára. Ezt a rendkívüli (*legalapvetőbb és legteljesebb*) jelentőséget a minél teljesebb elméleti világosságot kedvelő elmék számára egy további szempontból is kidomborítani kívánjuk. Míg a *jellem* fogalmához lényegszerint kapcsolódik hozzá egy olyan, mondjuk így, „*morális*” szempont, amelyik a maga irányelveit — a tisztán *lélektani* felismerésektől függetlenül — a lélektantól közvetlenül *idegenelvű* (heterogén) aktuálisan ható — és így koronként stb. is változó — szociális, morális, nemzeti, politikai stb. beállítódásoktól kell hogy kölcsönözze, a *lélektani teljes személyiség* kutatás arra képesíthet, hogy a nevelésben

⁹⁾ Részletezöbbit 1. 30. (és 21.)

érvényesítendő bizonyos *magasrendű* célkitűzéseket és irányításokat (elsősorban bizonyos „formaiakat“, de közvetve „tartalmiakat“ is¹⁰) *közvetlenül a lélektani* — elsősorban fejlődéstani — felismerések alapján, és egyúttal a nevelendő egyéni lélek *teljességéhez* fordultan és a nevelendő személyiség *legegényibb* jellegének is megfelelően hasznosíthatson). Ez azért lehetséges, mert a kellően elmélyült — a jellemvonásoknál mélyebbre hatoló — személyiségkutatás képes arra, hogy az egészséges személyiség természetes *fejlődésmenetében*, a személyiség mélyéből bizonyos végső alapjait fedje fel a morális és egyéb *konstruktív-ideális* irányokban való egyre kiteljesedőbb, kiszélesülőbb és elmélyülőbb személyiségkibővítésnek. Ez a tény *általánosabb tudományelméleti* szempontokból is fontos, különösen az ú. n. „*természettudományos*“ szemléletek helyes kialakítása tekintetében, amennyiben azt bizonyítja előttünk hogy a valóban objektív természettudomány nem szükségszerűen *értékközömbös*, eszménytelen, vagy éppen immorális és eszményellenes. Inkább az ellenkezőt mondhatnók: az objektíve leglelküismeretesebb természettudományos felismerés és beállítódás — legalábbis minden *fejlődés* jelenségben, ahol nem a fizikai előzmény-következménynek *egyenlőségi* viszonyáról, hanem a *kevesebből* származó *többről*, az *alacsonyabbrendűből* és *primitívebből* származó *magasabbrafejlettségről* van szó — szükségszerűen éppen az *értékelő* beállítódás, úgyhogy a természeti fejlődésjelenségek objektív szemlélőjében végső fokon egy mélyen *morális* beállítódás ébredhet fel. A természettudományos problémalátásnak ez a módja — amelyikhez úgy tetszik, hasonló érvényesül a mai német nevelési gyakorlat egyik alapelveiben: „*az élet törvényeinek megfelelő*“ gondolkodást és cselekvést célul kitűző nevelői törekvésekben — 1926¹¹)

¹⁰ 1. máj. 32.

¹¹—¹² Az emberi lelki fejlődést a magasabbrendűség irányában *természetes* biopszichés úton megindító végső csírákra rámutattunk már a 32. sz. tanulmányban, részletezőbben tárgyaltuk e kérdést a 20. sz. tanulmányban. Az idetartozó *végső* jegyek részben az egyént a *fajhoz* kötő határozmányok — így a *nemek* egymáshoz vonzódása és az általános emberi közösségi *szolidaritás*-érzés végső csirái; ezek már egymaguk képessé teszik az egyént bizonyos *mások felé* irányzódásra, önlegyőzésére, másokért és a fajnak való szolgálatra, idealizálásra, lelkesülésre — még ha eredetileg csak a *magunk* jólétét, kielégülését kerestük is, ré zint az egyénnek szinte korlátot elismerni nem akaró minél teljesebb *önérvényesítés* vágyához kapcsolódó határozmányok, különösen pedig végső *kedélyi* vágyódások általában valami nagyszerűbb, értékeesebb, valami „szébb“, „jobb“, magasabbrendű stb. felé, valamint a *legvégső érték*-tartások, a magukba, az emberekbe, az életbe vetett végső (ösztönös) *hit*nek és egy végső természetes-primitív *bizalomnak* jegyei. E végső csírákat sajátos *egyéb* lelki határozmányok, ezek között különös „pszichés technikai“ törekvésbeli dinamikai, szerveződési eszközök segítik teljesebb kibontakozásra — hogy azután ez a *minden* normális lelki egyénben megindult fejlődés a kibontakozás útján alacsonyabb vagy magasabb fokon elakadjon (részben ismét benső pszichés, de főleg külső hatásokra, — azonban szinte soha nem teljesen „*büntetlenül*“, hanem — az enyhébb — súlyosabb lelki válságok és megrendülések jelenségeiben — a mi legigazibb, de egyúttal *legkényesebb* emberi „értékünknek“, lelkiségünknek igen mély „*tragikus*“ meghatározottságait megnyilvánítva).

óta a szerzőnek több munkájában jutott különösebb hangsúlyozásra, legutóbb *Szellem és Élet* egyik közleményében (A személyi magasrendűség kibontakozása¹²), ahol tüzetesebben felsorakoztattuk azokat a végső pszichés alapokat, amelyek az egészséges emberi személyiséget az elsődleges-egocentrikus beállítódásoknak fölébe való, egyre kiszélesülőbb és elmélyülőbb morális *felemelkedés* irányában *természetes* késztetéssel bírják teljesebb önkifejlesztésre és kibontakozásra. Ezúttal nem terjeszkedhetünk ki a kérdés részletezőbb taglalására, csak arra a kérdésre kívánunk, igen röviden, felelni, hogy mit jelent a fenti fejtegetésekben szereplő „magasrendű személyiség” fogalma?

3. A magasrendű személyiség — röviden ezt mondhatjuk — olyan személyiség, amelyik képes arra, hogy a maga *átörökölt* fejlődéslehetőségeit, a *természettől* megalapozott *egyéni* közösségi (ezek között nemzeti és faji) eszmények, valamint az (objektív) végső igazság-, szépség-, stb. eszmények, az általános emelkedettség irányában lehetőleg *teljes* és egyúttal *harmónikus* kibontakozásra segítse magában.

4. Melyek azok az utak, amelyek az egyént a maga ilyen magasértékű kibontakozáshoz hozzásegíthetik? A felfedezhető utak egymáshoz szorosan kapcsolódnak és mint valami különös motivációs egység határozzák meg az egyéni emelkedettség síkjára való fölemelkedést. Megemlítjük ez általános utak legjelentősebbjeiként a következőket: a) Állandó emelkedés a *primitív-szűkkörű egoista* (vagy csupán *kisközösségi*) érdekek fölé, b) általános *differentiálódás* és *elmélyülés*,¹³ az értelmi életben csakúgy, mint az érzelmi vagy akarati életben vagy pedig az „eszméleti szervezkedések” általános menetében), c) az általános *kiszélesedés*, vagyis az állandó szellemi kitágulás, az *állandóan* szélesülő (intellektuális, kedélyi, erkölcsi) horizontnak útja, egyre több lehetőségével bizonyos *ellentétek* — szintetikus — *kiegyenlítődésével*, végül d) az egyre növekvő egyéni *autonómia* útja, vagyis az értelmi, morális és akarati tevékenység egyre erősödő *önmeghatározának* útja.¹⁴

5. Melyek végül azok a pszichikus „technikai eszközök”, amelyek a nevelőnek rendelkezésére állanak, abból a célból, hogy neveltjét hozzá segítse ahhoz, hogy ezekre az utakra elhatározottan reálálpjen. A nélkül, hogy csak távolról is törekednénk a teljességre néhány nevelési elvnek nagy értékét külön is felemlíteni kívánjuk. Így 1. a nevelendő arra készítendő, hogy képessé váljék elsődlegesen *egocentrikus szemüvegét levetni* és saját állásfoglalásait, beállítódásait, cselekvéseit a *kívülről*, más emberek szemével szemlélni és megítélni. 2. A nevelő kell, hogy — megfelelő előkészítés, előiskolázás alapján — a nevelendővel *magasrendű eszméket és célokat fogadtasson el* és képessé tegye őt arra, hogy minden erejével ezekhez a *sajátjaivá vált* eszmékhez és célkitűzésekhez tapadjon. 3. Az *összes személyiségjegyek*, amelyek a kívánt magasrendű

¹³ Az „elmélyülés” az egyre alapvetőbb, *végsebb értelmezés*-alapok: okok, logikai alapok, motívumok, rendező elvek stb. irányában, illetve az egyéniség (személyiség) *végsebb rétegeihez*, mintegy *végsebb* magvához való egyre „mélyebb” ható *érzelmi hozzákapcsolódás* irányában történik.

¹⁴ I. különösen: 20.

fejlődésnek *úttában* állanak, a nevelendőben *visszafojtandók*, esetleg a lehetőség mértékében megsemmisítendő, illetve konstruktív ható erőkké alakítandók. Ezzel szemben 4. mindazok a tulajdonságok, amelyeket a kívánt magasrendű fejlődésnek sikeresen *szolgálatába* állíthatunk, a lehető *legteljesebb* kifejlődésre készítendő. 5. Neveltje fejlődését a nevelő a leggondosabban kell, hogy *ellenőrizze* és *minden megtett haladást*, az eset kellő elemzésével, előtte lehetőleg azonnal fel kell mutatnia, — hogy őt önbizalomra segítse —, valamint minden elkövetett hibás *lépést* azonnal *tudatosítania* kell előtte. Nem *általános* morális prédikációt kell tartania, hanem gondosan figyelnie és a *tényleg* tett konkrét fejlődéslépéseket esetről-esetre kellően elemezve, azokat a nevelt előtt tudatosítania, hogy az *valóban* okosabbá és jobbá válják. 6. Igen fontos az is, hogy a nevelendőben fölébresszük a *tudatos mély belátást* abba, hogy az ember biogenetikusan mélyről gyökerező természetes *fejlődésalapokkal* és a szükséges pszichés technikai *lehetőségekkel* is rendelkezik arra, hogy *magasabbra* emelkedhessen. 7. Ha a legmagasabb célokhoz és eszményekhez való tapadás egyebek között az *akarat* dolga is, természetesen hangsúlyozunk kell ebben a lelki problematikában *egyéb* lelki tényezők fontosságát is. Így hangsúlyozzuk legelőbb általában a *pszichológiai ismereteknek értelmes* és világosan tudatosult alkalmazását a magasrendű nevelői célok érdekében, szemben az itt-ott még egyre tovább gyakorolt dresszúrával és tisztábban mechanikus gyakorlással is. 8. Nem hanyagolható el az *érzelmi* és *hangulati* tényezők különös értéke sem, — kifejezetten kiemeljük mélyreható jelentőségét pl. a német „*Kraft durch Freude*“ mozgalomnak, amelyik a legújabb időben a maga magyar megfelelőjét is megtalálta. — A pszichés technikai eszközöknek ez a sorozata egy teljes és módszerességre törekvő, jól felépített neveléstan rendszerben természetesen lényegesen bővítendő. E helyen megemlítjük még a jól véghezvitt *versengés* készítő erejét, a *segítésnek*, a (megfelelő alkalommal és formában történő) *jutalmazásnak*, a *türelemnek*, az általános *akaraterősítésnek*, a *készítő impulzusok* és érzelmek fölébresztésének elvét, a *tekintély* elvét (— a tekintélyérzés és tisztelet természetesen *műgától* kell, hogy fölébredjen és megerősödjék a nevelendőben.) Ezen a ponton hangsúlyozást kíván az *engedelmesség* jelentősége és a bensőleg átértézt tekintély, valamint az egyénfeletti eszmények előtt való, és örömmel vállalt, *megalázkodás* képességének értéke: nem a *szolgai* megalázkodásé, de a szeretet, a bizalom, az (*átértézt* tekintélybe, a magasabbrendű érdekbe vetett) hit erejénél fogva magunkra vállalt *önlegyőzés* útján lehetségessé váló megalázkodás. Éppen így említést kíván azonban a *korrekt önérzet* fölkeltesének fontossága is (— a *legértékesebb* megalázkodás éppen a jogosult *önérzetes* lélek megalázkodása az *önmagának följe emelt* magasrendű értékért és eszméért —). Megemlítjük az *átvitel* (transzverzió) elvének jelentőségét¹⁵), annak a kíváncsiságnak értékét, hogy

¹⁵ Az *átvitel*ek (transzverziók) kérdésére vonatkozólag v. ö. irodalmunkban Wagner Lilla: Transzvertáló lelkijelenségek (Magy. Psychol. Szemle, 1935., az általános lélektani problematikát tárgyalja), és Várkonyi Hildebrand: Az alaki képzés és átvitel kérdése (Pedagógiai Könyvtár, VIII. sz., 1938. a pedagógiai lélektani problematikát tárgyalja).

a nevelő maga *teljesen* át legyen hatva a *nevelői eszmény* fontosságától, továbbá a *példa és következetesség* jelentőségét; azt a követelményt, hogy a nevelő *szeretettel* állítódjék be neveltjével szemben és hogy a szeretet érzését neveltjében is általános kibontakozásra készítse, továbbá azt az elvet is, amelyet így nevezhetnénk: a nevelő „*önmegsokszorosításának*” elve, ami azt a követelményt domborítja ki, hogy a nevelőnek tudnia kell alkalmazkodni, lehetőleg egyenlő mértékben, a *legkülönbözőbb* nevelendő típusokhoz, személyiségekhez. Az itt tárgyalt gyakorlati problematikát annak a követelménynek hangsúlyozásával zárjuk, hogy a nevelendő végső fokon arra készítendő, hogy képessé tegye *önmagát továbbnevelődni*, — ez a követelmény egyébként már a magasrendű, tehát egyúttal „autonóm” személyiség fogalmából is következik.

6. Egyetlen kérdést kívánunk még érinteni. A nevelésnek, természetesen, másnak és másnak kell lennie a szerint, hogy a nevelendő milyen embertípushoz tartozik. Hangsúlyozzuk azonban, hogy *egyedül* a típus-szemlélet, illetve a típus-szemlélet túlzó érvényesítése nem képes az *egyéni és teljes személyiség* szemléletet helyettesíteni. Azzal az elméleti és gyakorlati szükségességgel, hogy világosan elhatároljuk az (— első sorban csak *gyakorlatilag* fontos —) típus-szemléletnek és az *egyéni* (— *teljesebb és mélyebb*, elméleti szempontból pedig *tisztább* —) *személyiség* szemléletnek fogalmát, a *Deutsche Gesellschaft für Psychologie* XV. kongresszusán (1936) tartott előadásunkban¹⁶) foglalkoztunk, valamint — részletezőbben — a már említett „*Persönlichkeitsforschung und Typenforschung*” c. tanulmányban. Ezúttal csak annyit kívánunk e problémában hangsúlyozni, hogy a nevelői gyakorlatban, természetesen, nem elégedhetünk meg sem a szokásos *tanulás-típusok*, felfogás-típusok, emlékeztető-típusok stb. megfigyelésével és a hozzájuk való alkalmazkodással, sem a tanulóknak bizonyos *általánosabb* emberi típusokba (pl. az extra- vagy introvertált típusokba, a ciklo- és schizothymias típusokba, az integrált és dezintegrált típusokba, vagy a teljes, illetve fogyatékos „le-reagálású”, a magukat teljesebben és kielégítően vagy csak fogyatékosan kiélő¹⁷ emberek típusába való osztályozásával. *Mélyebben* kell behatolnunk az egyéni személyiségbe; sokszor a megszokottnál jóval teljesebben: kell tehát számolnunk a minden téren megnyilatkozó *egyéni* sajátosságokkal (a), és bármely cselekvésmódnak lehető legkülönbözőbb és más-más nevelői ráhatást kívánó mélyebb *motivumaival* (b), ezenkívül az egyénre aktuálisan jellemző személyiségjegyeknek *elsődleges* vagy *másodlagos* jellegével, — mert az elsődleges jegyek mélyebb, mintegy megváltozhatatlan alapúak — (c). A nevelésben mindig erőteljesen kell érvényesülnie az *individualitás* elvének. Mondhatnók azt is, hogy a fentiekben tárgyalt egész problematikában — a jellem- és személyiségfogalmak viszonyának és jelentőségüknek tisztázása mellett — valójában az (egyéni) *személyiség* és a (csak tömeg-) *típus* közötti most tárgyalt különbség a leglényegesebb. Aki mint nevelő kellően meg van győződve egyfelől az individualitás (az egyéni bélyeg), másfelől az emberismeret

¹⁶ l. 29.

¹⁷ l. 20., 30.

mélységének és teljességének fontosságáról, könnyen beláthatja a minél teljesebb és mélyebb *személyiség*-megragadás követelményének igazi jelentőségét. Talán felesleges is külön hangoztatni, hogy a nevelői individualitás elvének fenti erőteljes kidomborítása éppen nem jelentheti a nevelésben is olyannyira jogos *közösségi* elvnek elhanyagolását. Nem szabad megfélemlenünk arról, hogy az egyénekben a „közösségi“ is *egyéni színben* jelenik meg, — úgy amint egy és ugyanazon zenei hang, ugyanaz a hangsor, ugyanaz a zenei motívum is, különböző *melódia*-egészen és igen különböző *harmonia*-összefüggésben jelentkezhet. A komoly és lelkiismeretes nevelő az *egyénit* is — tehát a nevelendőben a legközepontibbat és a legmélyebbet — fel kell, hogy ismerje és neveltjeit egyéniségüknek is megfelelően kell befolyásolnia — éppen azért, hogy a kívánt *közösségi* és eszmei szükségletek, jegyek, kívánalmak is minél mélyebben meggyökeresedten, minél határozottabban és teljesebben, erősebb szervezetségben juthassanak érvényesüléshez a neveltek *egyéni* lelkének többé-kevésbé egységes melódiájában és harmóniájában.¹⁸

V. Befejezés.

1. A nevelői munka egyfelől a *nevelő személyiségnek*, (a) és a *nevelendő személyiségnek* (b), valamint a *nevelői ráhatásnak* (c) *lelki tényezőire*, másfelől arra az *értékrendszerre* épül, amely a nevelési célokat meghatározza, úgy hogy minden pedagógiának *kettős alapja* van: egy *lélektani* és egy élet- és világszemléleti, végső fokon filozófiai, első sorban *értékelméleti*.¹⁹ A fentiekben — bár különösen az értékproblémában csak igen rövid utalásokkal — az a kérdés foglalkoztatott bennünket, hogy a személyiséglélektan hogyan szolgáltathatja a *legtöbbet*, mind a két problematikában, a nevelés gyakorlata számára.

2. Tisztán elméleti, csakúgy mint gyakorlati szempontokból el kell egymástól határolnunk a *temperamentumnak*, *jellemnek* és a *pszichés össz-személyiségnek* (és különösképen a jellemnek és a személyiségnek) fogalmait. Egy valóban kielégítő nevelési rendszer számára a legáltalánosabb, legmélyebb és legteljesebb lélektani alapul csak a *teljes és elmélyült személyiségismeret* szolgálhat.

3. El kell egymástól választanunk a *típuskutatás* és a *személyiségkutatás*, illetve a típusismeret és az (egyéni) személyiségismeret fogalmait is. Csak a teljes, mély, *egyéni* személyiségismeret képesíti a nevelőt arra, hogy neveltjének „értékeit“, képességeit a legmegfelelőbb módon

¹⁸ Részletezőbben foglalkoztunk e kérdéssel az 1. sz. jegyzetben említett előadásban.

¹⁹ A pedagógiának a lélektanhoz és az értékelmélethez — mint alaptudományaihoz — való viszonyairól főképp a 33. (és előbb a 7—8.) sz. tanulmányokban szól a szerző.

bontakoztassa ki, a közösség javára is.²⁰

4. A gyakorlati nevelői embermegismerés számára személyiségvizsgálatul legcélszerűbben egy jól összeállított *kérdőíves* módszert ajánlhatunk; különösen, ha ennek eredményei egyéb vizsgálati módszereknek eredményeivel (így a kellően elmélyült megfigyelési módszer által és a kvantitativ-exakt, objektív kísérletek sorozata által szolgáltatott személyi adatokkal) kiegészítetnek.²¹

5. Minden nevelés természet szerint és lényeg szerint *vezető célok és eszmények* felé törekszik. Bár az értéktételezések végső fokon az érték-elméletnek problematikája, a lélektani *személyiségkutatás maga* is felfedez az egyén legmélyebb örökletes meghatározottságában olyan végső tényezőket, amelyek az egyént mintegy biológiai kényszerrel készítelik arra, hogy képességeit, a természetesen egészséges biológiai fejlődés rendjén, *egyénefeletti* morális, intellektuális és egyéb közösségi és objektív célkitűzések irányában bontakoztassa ki. (E természetesen magasra irányzódó fejlődésmenetnek rendszerinti elakadása, valljuk, elsősorban a helytelen nevelői és környezeti ráhatások eredményeképpen, tehát *mesterséges* emberi okokból történik. Ez a kérdés azonban ezúttal nem foglalkoztathat.)

6. A legértékesebb nevelés az, amely az egyént ahhoz képes segíteni, hogy *magasrendű* személyiséggé váljék. Ennek a nevelésnek természetesen egyénefeletti célkitűzései vannak, a lehetséges túlzásokkal szemben azonban nem szabad megfélekednünk arról, hogy a célzott egyénefeletti, közösségi és objektív eszmények mindig *egyéni lelkekben* jutnak érvényesüléshez.

7. A fentiek utallak végül néhány nevelői *eszközre*, amelyek a nevelőnek rendelkezésére állanak abból a célból, hogy neveltjét — az egyénefeletti érdekek és eszmények szolgálatában — a legjobb kibontakozásnak biztos útjára segítse.

Boda István.

²⁰ Kiegészítésül meg kell említenünk, hogy az alapvető fogalmi viszonylatok teljesebb tisztázásához hozzátartozik e (lélektani) „személyiségtan“, illetve : „személyiségkutatás“ és a „karakterológia“ fogalmainak egymástól való éles elkülönítése is. Ugy ítéljük, hogy az emberi személyekkel foglalkozó sajátosan *lélektani* problematikában *csak* a fentiekben is tárgyalt *személyiségkutatás* s *személyiségtan* bírnak valódi elméleti jogosultsággal és gyakorlati értékkel. (A gyakorlati hasznosítás kérdésében v. ö. 31—32.) Alapérveink a következők : 1. A „karakterológia“ szó igen bizonytalan, egyértelműleg elfogadott jelentést nem nyert fogalom, amelyik ezenfelül alkalmat ad arra, hogy a tisztán lélektani problémáikába *idegenelvű* (heterogén és „heteronom“), így etikai, kultúrfilozófiai stb. szempontokat vegyítsünk bele ; 2. a *karakterológia* szó bizonyos tekintetekben *kevesebbet* fejez ki, mint a „személyiségtan“, hiszen lélektani szempontból a jellem (a „karakter“) *kevesebb*, mint az egész „személyiség“; 3. más szempontból viszont a „karakterológia“ szó *többet* fejez ki, mint a lélektani *személyiségtan* : mert van oly *általános* „karakterológia“, amelyik nemcsak *lelki* jellegzetességekről, nem is a *testi* és *lelki* (emberi) személyről vagy akár az összes *élőlények* testi-lelki „személyi“ egységéről, hanem az *összes lehető dolgok* „karakter“-vonásairól vagyis jellegzetességeiről, „bevésett“ jegyeiről szólunk. (V. ö. 29—30.)

²¹ l. 21, 31.

Bibliográfiai utalások.

(A szerzőnek a személyiség szerkezeti kérdéseivel és neveléstani általános alapkérdésekkel foglalkozó munkái)

1. Az eszmélések organizálódása. Két alaptörvény. (A Magy. Psychol. Társ. Közleményei, 2. sz. 1930.)
2. Die Organisation der Empfindungen. Ergebnisse ungarischer analytischer Forschungen (Psychologie des Gesellschaftslebens, Ber. üb. d. XIV. Kongress d. Deutsch. Gesellsch. f. Psychol., 1935.)
3. A „lelki“ fogalma és az „eszméletek“ (sajtó alatt: Mitrovics—Emlékkönyv).
4. A következő képesség mint „értelmiségvizsgálati“ probléma. (Magy. Psych. Szemle, 1931.)
5. Die Intelligenzprüfungen und die sogenannten „reinen Verstandesprüfungen“ (Arch. f. d. ges. Psychologie, Bd. 92. 1934)
6. Zur Methodik der reinen Verstandesprüfungen (Comptes rendus de la VIII. Conference intern. de Psychotechnique, Prague 1935.)
7. Az értelmi nevelés feladatairól (Magy. Psych. Szemle, 1933.)
8. Les problèmes de l'éducation de l'intelligence (Actes du huitième Congrès intern. de Philosophie; Prague, 1936.)
9. Tervezet az érettségi vizsgálatához kapcsolódó válogató értelmességvizsgálat és a középiskolai növendékekről vezetendő személyi megfigyelő napló tárgyában. (Magy. Psych. Szemle, 1935.)
10. Bericht über einen ungarischen Versuch der psychologischen Abiturienten-auselese (Psychotechnische Tagung, Wien, 1935.)
11. Beiträge zur Frage der Verstandesstruktur und der experimenteller Intelligenzprüfungen (II. Psychotechn. Tagung. Wien, 1937. — még nem jelent meg.)
12. La structure intellectuelle et le développement mental. Contribution nouvelle à une théorie structurelle de l'intelligence (Onzième Congrès intern. de Psychologie, Paris 1938.)
13. Sur la pensée constructive et l'invention (u. ott).
14. Az értelem. Funkcionális és minőségi lényege, szerkezete, kísérleti vizsgálata (sajtó alatt: Mitrovics—Emlékkönyv).
15. A zseni lélektanához. (A Magy. Psychol. Társ. Közl. 5. sz. 1932.)
16. Pour la solution du problème psychologique du génie (Journ de Psychologie, 1 34)
17. L'onomo di genis come problema psicologico (Rivista di Psicologia, 1936.)
18. Az érzelmi élet alapjai és kibontakozása (Athenaeum, 1926.)
19. Bevezető a lélektanba. Egy lélektani rendszer vázlata 1934.
20. A személyi magasrendűség kibontakozása. (Szellem és Élet, 1937.)
21. A személyiség szerkezete és kísérleti vizsgálata. (Magy. Psychol. Szemle, 1937.)
22. A tudattalan problémája és spekulációs szellemű vizsgálatának veszélyei. (Magy. Psych. Szemle, 1930.)
23. Perszonaliztika, biológia és lélektan (Magy. Psych. Szemle, 1931.)
24. A lélektani kutatás néhány vezérelvéréről. (Magy. Psych. Szemle, 1933.)
25. Lélektan és karakterológia. (Magy. Psych. Szemle, 1933.)
26. Temperamentum, karakter, értelmiség, személyiség. (Magy. Psych. Szemle, 1929.)

27. A személyiség végső biopszichés jegyei. (Magy. Psych. Szemle, 1934.)
28. Versuch einer reinpsychologischen Typenlehre (Ber. üb. d. XIII. Kongress, d. deutscher Gesellsch. f. Psychol. 1934.)
29. Prinzipielles über die Notwendigkeit einer strengeren Abgrenzung der allgemein - charakterologischen und der speziell - typologischen Problemstellung (Gefühl und Wille, Ber. üb. d. XV. Kongr. d. Deutschen Gesellsch. f. Psychol., 1937.)
30. Persönlichkeitsforschung und Typenforschung (Arch. f. d. ges. Psychologie Bd. 101. 1938.)
31. Persönlichkeitsstruktur und Persönlichkeitsprüfung (Industrielle Psychotechnik, 15. Jahrg. 1938. H. 4—6.)
32. A nevelői célkitűzés problémájához. (Berlin, Voggenreiter, 1926.)
33. A pedagógia néhány alapkérdése. (Iskola és Egészség, 1935.)

Szemléltetés a nevelő iskolában.

A nevelőoktatás az emlékezet egyoldalú terhelése helyett a lelki élet minden tényezőjének bevonására és összhangzatos egyensúlyozására törekszik. Ennek a törekvésnek a szolgálatában áll az ismeretek feldolgozásának az a módszeres alapelve, hogy a tanár igyekezzék mind a problema megindításának, mind pedig az oktatás egész menetében a tanuló érdeklődésének, munkakedvének és szellemi tevékenységének fokozott ébrentartását biztosítani. Ebben a célkitűzésben nyernék új értelmet és jelentőséget azok a régi módszeres elvek, amelyek hangsúlyozták, hogy az oktatás az ismertből, a közelebbiekéből, a konkrétumból induljon ki és fokozatosan haladjon az ismeretlen, a távolabbi, az elvontabb gondolat felé, érzéki észrevezés legyen a fogalomalkotásnak, szemléltetés legyen az oktatásnak alapja.

A szemlélet ismeretszerzésünk leggazdagabb forrása. Gyermekkori képzeink csaknem kizárólag szemléleti eredetűek. A szemléletnek éppen ezért az oktatásban is nagy a jelentősége. A megismerés folyamatának szemlélet a leggyakoribb megindítója és így szemlélet a tanításnak legtermészetesebb kiindulópontja. A szemlélet szó azonban félreértésnek adhat alkalmat. Helyes értelmében ugyanis nemcsak a látással, hanem a több érzetterülettel összefüggő érzékelés jelölésére is szolgál. Ezt az értelmet az „élmény“ szó jobban kidomborítja. Ebben a megjelölésben az általánosabb értelmezésen kívül a kényszerítellenség és befogadó készség (spontaneitás és receptivitás) is egyaránt kifejezésre jut. A szemléltetésnek a nevelő oktatásban pedig valóban nem csupán érdektelen szemlélet nyújtása a célja, hanem olyan lelki élmény megteremtése, amely a tanulónak az ismeretszerzés folyamatában való önkéntelen részvételét és szándékos tevékenységét is biztosítja. A szemléltetésnek éppen ezt az általános értelmezését, és tetszerű (pragmatikus) vonását, valamint az élethez való szorosabb vonatkozását kívánják hangsúlyozni azok, akik a szemléltetés szó helyett újabban a „tárgyközelség“, vagy még helyesebben az „életközelség“ kifejezését használják.